

# Estrategias de enseñanza durante la residencia docente ante los regímenes atencionales en los tiempos digitales

EJE 2 Transformaciones  
Reseña de investigación

**De Marco Luciano<sup>1</sup>**

IICE-UBA, Argentina, luciano.demarco1@gmail.com

## RESUMEN (Extensión máxima 500 palabras)

Los artefactos tecnológicos digitales y los medios conectivos forjan subjetividades emergentes que desafían los saberes involucrados en la formación de docentes, en especial los saberes prácticos que las/os estudiantes<sup>1</sup> de profesorado<sup>2</sup> ponen en juego en la residencia docente. Durante este trayecto, las/os estudiantes imaginan, buscan, crean, inventan recursos didácticos y estrategias de enseñanza que dialoguen con los regímenes atencionales de sus alumnos/as, inscriptos en las pautas de sociabilidad propias del siglo XXI que la cultura digital y conectiva forjan.

En los saberes de la práctica docente, esto supone una re-jerarquización en donde los saberes dominantes (qué y cómo enseñar) se entraman con saberes técnicos sobre el funcionamiento de los dispositivos y con saberes sobre los códigos de sociabilidad en los que se inscriben sus estudiantes.

Utilizaremos testimonios recogidos de estudiantes de profesorado para escuela secundaria en una investigación en curso<sup>3</sup>.

Indagaremos cuáles son las estrategias de enseñanza y los recursos didácticos que las/os estudiantes despliegan durante la residencia docente, cuáles son las dificultades que allí se encuentran, cómo son los procesos de invención y búsqueda de esas estrategias y recursos.

Lejos de subsumirse a una adaptación de la escuela a las temporalidades dominantes caracterizadas por la inmediatez, el entretenimiento y la aceleración, estas/os estudiantes —acompañados por sus docentes de práctica— exploran alternativas que con grandes esfuerzos, algunas desilusiones y con una buena dedicación de tiempo les permitan hacer escuela. Es decir, hacer un tiempo y espacio que al decir de Larrosa (2019:53) está “dedicado a la atención, la disciplina, la perseverancia y el celo de ejercitarse en cosas que no están en casa, ni en las pantallas, ni en el shopping”.

<sup>1</sup> Utilizamos “estudiantes” para referirnos a quienes estudian en el profesorado y “alumnos/as” para quienes estudian en la escuela secundaria.

<sup>2</sup> Nos referimos a las instituciones que forman docentes en el nivel superior ya sean universidades o institutos superiores de formación docente.

<sup>3</sup> Esta investigación se inscribe en un proyecto doctoral titulado: ¿Cómo articulan los/as estudiantes de profesorado para escuela secundaria los saberes de la formación con los cambios culturales contemporáneos? Se enmarca en el proyecto UBACyT “Formación de

profesores y educación secundaria: trayectorias de formación en contextos de reconfiguración institucional” (Código 20020170100058BA) (2018-2020) dirigido por Alejandra Birgin y radicado en el IICE de la FFyL de la UBA.

## **PALABRAS CLAVE: Formación de Profesores, Práctica Docente, Cambios Culturales, Regímenes Atencionales**

### **1. INTRODUCCIÓN**

En las últimas décadas una pluralidad de cambios culturales reconfigura las coordenadas de subjetivación y sociabilidad. Estos operan en diversos planos de la vida social entre los cuales se encuentran las instituciones educativas y los vínculos con los saberes que allí se construyen. Al respecto, la cultura digital conectiva desafía a la forma escolar moderna (Huergo, 2001) ya que modifican los modos en que los sujetos se vinculan entre sí y con el conocimiento. La actividad y disposición del espectador pasivo que primó en el ámbito educativo por décadas, aunque sin tensiones ni críticas, muto a la disposición del piloto o conductor (Serres, 2013). Pese a que la economía digital se transformó en un capitalismo de plataformas (Srnicek, 2018), esta desdibujó las jerarquías y los roles institucionalizados para construir entornos más horizontales de participación. Las subjetividades en la cultura digital y conectiva se inscriben en un nuevo ecosistema mediático tecnológico (Van Dijk, 2017) que permite el florecimiento de la creatividad y nuevas formas de expresión y comunicación que habilitan la participación e intervención “desde abajo”. Ahora bien, este nuevo ecosistema achica la distancia y reduce los tiempos generando prácticas sociales intensas, permanentemente disponibles, aceleradas e inmediatas (Rueda, 2014).

Desde una mirada pedagógica, partiendo de los estudios sobre la formación docente y auxiliándonos desde los estudios culturales, nos proponemos indagar los modos en que estos cambios culturales interpelan a las instituciones del nivel superior, en particular en las relaciones generacionales, en los procesos de transmisión cultural y en la emergencia de los saberes seleccionados en el currículum. Asimismo, nuestro foco está puesto en la formación docente inicial (FDI) para la escuela secundaria que es llevada a cabo tanto en profesorados universitarios como en Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD). Estas instituciones producen culturas institucionales y tradiciones académicas y pedagógicas (Davini, 1996) que varían según cada ISFD o Universidad a la vez que tienen diferentes formas de procesar la reconfiguración institucional en la que se inscribe el sistema formador a partir de los fenómenos de ampliación matricular y diversificación institucional (Birgin, 2017). Durante esta formación, el saber pedagógico que funcionaba por defecto (Terigi, 2013) es insuficiente ante determinadas contingencias y problemáticas que acontecen en la vida cotidiana de las escuelas y que las/os estudiantes de profesorado vivencian durante el tránsito por el Campo de la Profesional Docente. La educación sexual integral, el reconocimiento (Fraser, 2008) de las heterogeneidades culturales, el uso de las nuevas tecnologías en las escuelas secundarias (Maggio, 2012), la formación para trabajar en aulas con alumnos/as integrados de educación especial son temas, junto con otros tantos, que —más allá de los discursos y programas estatales— permean las sensibilidades de las/os estudiantes de profesorado.

Al respecto, nos detendremos en algunos saberes emergentes en la FDI, específicamente en aquellos saberes involucrados en la búsqueda, selección y uso de recursos didácticos y estrategias de enseñanza durante la residencia docente en las escuelas secundarias por parte de los estudiantes de profesorado. Para ello nos preguntamos: ¿Cuáles son las preocupaciones y dificultades que las/os estudiantes se encuentran durante el trayecto de residencia docente? ¿Por qué y cómo las/os estudiantes ponen en juego durante este trayecto diferentes recursos didácticos y estrategias de enseñanza? Con estas preguntas analizaremos entrevistas en profundidad realizadas a estudiantes

avanzados de un profesorado en Historia para una investigación<sup>4</sup> en curso que desde un enfoque cualitativo de tipo inductivo indaga los modos en que algunos cambios culturales contemporáneos impactan, inciden, tensionan los saberes de la FDI para la escuela secundaria. Además utilizaremos información y preguntas producidas en una investigación finalizada (De Marco, 2018).

## **2.1 La clase magistral en declive.**

En una investigación finalizada en 2018 un estudiante de profesorado universitario nos narraba lo siguiente sobre su experiencia durante la residencia docente:

Esteban (27 años Escuela secundaria privada - Universidad – Comunicación social<sup>5</sup>): Me tocó una escuela en la que había 12 alumnos y yo tenía que dar Comunicación. Dije: Acá no puede pasar nada extraño, no hay nada que me pueda alterar. Yo estaba tan soberbio de que, dada mi experiencia era fácil que preparé las clases solo confiando en que mi actuar docente iba a ser suficiente y que yo iba a ser tan atractivo... La única estrategia era la clase expositiva mucho más parecida a la de superior, centrada en mí. Y eso funcionó -y yo di 4 clases- durante 3. En realidad funcionó en 2 clases y si mirás más fijo funcionó en una. Me choqué con que la estrategia tiene un límite porque explícitamente me demandaron un cambio.

La experiencia que relata es similar a la de otras/os estudiantes en sus primeros pasos por la práctica docente durante el profesorado. Posiblemente, en ellos incidan los saberes y recuerdos inscriptos en su biografía escolar pero también opera el imaginario social dominante de lo que es (o fue) una clase de escuela secundaria. Como Miguel Cane en *Juvenilia* (2014[1884]:37) cuando recordaba las clases de Amadeo Jacques.

Debe estar fija en la memoria de mis compañeros aquella admirable conferencia de M. Jacques sobre la composición del aire atmosférico. Hablaba hacía una hora, y ¡fenómeno inaudito en los fastos del Colegio! al sonar la campana de salida, uno de los alumnos/as se dirigió, arrastrándose hasta la puerta, la cerró para que no entrara el sonido y por medio de esta estratagema, ayudada por la preocupación de Jacques, tuvimos media hora más de clase.

Permitámonos dudar de lo armonio de esta escena, al menos formuladas sin dislocaciones ni contingencias. De todos modos, nos interesa recuperar narraciones como estas por los efectos que tuvieron (tienen) en la construcción del imaginario social de la clase magistral que permaneció como estrategia dominante de transmisión en la escuela secundaria. Como tal, sigue siendo, al menos en el imaginario, un lugar de seguridad por parte de las/os estudiantes cuando inician sus prácticas. Como nos contaban unos profesores de residencia docente:

Sonia D1: El estudiante de tercero tiene que romper ese nerviosismo que en algunos casos es adrenalina pura...

Marcelo D2: Los paraliza. Para mí el gran tema es romper con la propia biografía y poder repensar la práctica. Como dice Sonia, los nervios, la adrenalina, te llevan a replicar lo que ya tenés incorporado. Sonia: Un lugar seguro y conocido. Arranca la clase expositiva de 50 minutos pero que nunca había planificado. De planificaciones súper trabajadas y demás pero tampoco puedo hacer un corte en función de tercero y cuarto (se refiere a las estudiantes). Esa situación de nerviosismo, de tensión, termina siendo... bueno, meto mano a

<sup>4</sup> Dicha investigación se realiza en dos profesorados para escuela secundaria, uno que funciona en un ISFD y otro en una universidad, en el área de las ciencias sociales y al momento se encuentra en redefinición sobre cómo avanzar en tanto siga vigente el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio.

<sup>5</sup> En las citas incorporamos la siguiente información a fin de contextualizar los testimonios: nombre, edad, tipo de gestión de la escuela secundaria, institución y carrera del profesorado. El nombre es ficcional para respetar el anonimato.

aquello que planifico... Entonces es un hiper-relato que en un punto desaparecen los estudiantes de secundaria...

La clase magistral opera en el imaginario, suele ser un lugar de seguridad con el que llegan las/os estudiantes de profesorado a sus primeras clases durante la residencia docente, impregnadas, muchas veces, de ansiedades y nerviosismos por “romper el hielo” de empezar a dar clase. Una de las primeras enseñanzas que allí reciben es que la clase magistral resulta débil para sostener la atención dirigida a los objetos del mundo que se presentan y se ponen a disposición. Son varios los motivos que pueden explicar por qué la atención capturada por una exposición docente es precaria: el declive institucional que obliga a la docencia a construir, sin las protecciones y legitimidades “de arriba”, la autoridad en base a su propia personalidad y experiencia (Dubet, 2010); la proliferación de fuentes de acceso, producción y distribución de las culturas (Ferrés y Piscitelli, 2012); la emergencia de culturas juveniles que resignifican los lugares convencionales adjudicados a ser estudiante (Tenti Fanfani, 2012); la emergencia de saberes tecnosociales que las nuevas generaciones producen en la trama que hacen en su experiencia social con las tecnologías digitales (Peirone, 2018) o la sustitución una vez finalizada la última dictadura cívico-militar del enunciado “orden y control” por el término “democracia” como piedra de toque del campo educativo que relajó la asimetría entre docentes y estudiantes (Pineau, 2020). Por nuestra parte, nos preguntamos, ¿cuál es el vínculo entre el declive de la clase magistral en la escuela secundaria y en los patrones de sociabilidad contemporáneos?

## **2.2 Variación de los regímenes atencionales**

Las/os estudiantes de profesorado que entrevistamos nos relataron situaciones en cuanto al uso de teléfonos móviles por parte de sus alumnos/as en el aula.

Laura (30 años Escuela secundaria privada - ISFD – Historia): Había una sola chica que lo usaba bastante pero en realidad lo usaba para ponerse auriculares y escuchar música. En la primera clase de hecho lo tuvo casi todo el tiempo y yo me di cuenta que no me dio bola en toda la clase y en la segunda ya no lo usó, para mí fue un re logro porque yo iba a ver las clases y estaba todo el tiempo con los auriculares puestos y escuchando música. A veces incluso cuando yo iba a ver las clases del profe que estaba a cargo del curso, incluso con volumen alto, o sea, yo estaba sentada lejos y escuchaba lo que estaba escuchando y el profe le tenía que decir que baje el volumen. Pero era la única, después por ahí lo miraban un rato pero la verdad es que no estaban todo el tiempo.

Federico (21 años - Escuela secundaria pública - ISFD – Historia): No interferencia en tanto no interrumpía la clase pero el que estaba con el celular estaba en su mundo, en su mundo virtual, ya sea en una red social o ya sea jugando un video juego. No interfería directamente pero en su propio proceso sí. Por ahí eran los dos del mismo banco enganchados en lo mismo. Y también pasaba que se dispersaban dos o tres y se hacía un efecto domino pero eso fue en ponerse en un rol más antipático, 55 veces en la clase: “dejá el celular, dejá el celular”.

Los teléfonos móviles aparecen como ventanas emergentes que captan márgenes más o menos grandes de atención por parte de los/as alumnos/as. El tiempo de uso que estos hacen durante la clase funciona como una unidad de medida con la que los/as estudiantes parecen medir cuánta atención lograron captar y evalúan así cómo resultó su clase. Estas/os estudiantes de profesorado nos decían lo siguiente cuando les preguntamos sobre la influencia de las tecnologías en la escuela:

Laura: Te va marcando un poco el ritmo. Si se empiezan a poner un poco más con el celular es porque se están aburriendo porque hay algo que no estaría funcionando del todo. Tengo una piba con auriculares que no tiene

ganas de escuchar porque claramente no estoy llegando ahí, si veo un pibe que está con el celular todo el tiempo, claramente lo que estoy haciendo no le interesa o no le estoy generando nada. Creo que ahí te va marcando el ritmo de que al menos le estas pifiando un poco, no sé si del todo, pero un poco.

De modo subrepticio, en las clases que nos relataban, pareciera haber una puja por la atención entre estas/os estudiantes y la diversidad de aplicaciones y ventanas emergentes que aparecían en las pantallas de los teléfonos móviles de sus alumnos/as.

Federico: Fue un trabajo, uno que estaba con el celular "dejá el celular", seis veces en la clase "dejá el celular". Los pibes te miraban como diciendo "no me rompas" pero eso mismo fue construyendo otro vínculo, ellos fueron viéndome desde otro lado. Ya desde la cuarta, quinta clase se fue construyendo otro tipo de vínculo.

El "dejá el celular" que plantea Federico explicita aquello propio de la enseñanza. Según Larrosa, "la enseñanza no es otra cosa que una serie de procedimientos dirigidos a capturar la atención, a orientarla, a disciplinarla, a dirigirla y a formarla" (2019:162). Entendida de este modo, la enseñanza se encuentra con el desafío pedagógico que generan los regímenes atencionales dominantes diferentes de los regímenes escolares y que son inducidos por los medios conectivos y digitales dentro del salón de clase. Los artefactos tecnológicos, desde el teléfono y el cine pasando por la televisión, la video casetera y el DVD hasta la tablet digital y el teléfono móvil, reestructuran constantemente una crisis permanente de atención, con nuevas demandas atencionales que periódicamente generan nuevas quejas sobre la distracción de las nuevas generaciones (Citton, Yves, 2014; Bergala, 2007).

Algunas investigaciones recientes documentan y problematizan las tensiones que provocan al interior de las aulas de escuela secundaria estos patrones de sociabilidad forjados por la economía de la atención a partir del despliegue de los diferentes medios conectivos. Armella (2015:190) afirma:

"Lejos de la imagen moderna de la circulación "vertical" y mayormente bidireccional de la palabra entre docentes y estudiantes, con tiempos y ritmos más o menos prefijados y previsibles, los actos y enunciados se interponen allí unos a otros. Nada parece lineal ni ordenado, todo es más próximo a un flujo de palabras y gritos, de gestos e inercias... Parece replicarse la temporalidad múltiple, fragmentaria y proliferante de la red, su espacialidad infinita e hipertextual."

Otra investigación reciente (Iglesias, 2020) documenta los desafíos pedagógicos con que se enfrentan los docentes principiantes frente al desinterés y la apatía de sus alumnos/as, en donde las tecnologías digitales aparecen como la principal distracción que compite con el docente por la atención de los/as alumnos/as. Finalmente, Dussel y Trujillo (2018) afirman que en las aulas secundarias argentinas se registra desde hace varios años un quiebre de un hilo común de conversación que en los últimos años se refuerza con la fragmentación de la clase en actividades realizadas individualmente o por grupos organizados en torno a una pantalla. Ante esto, las autoras señalan la existencia de un reforzamiento mutuo de las nuevas condiciones socio-técnicas con las pedagogías que enfatizan el trabajo grupal, la autonomía de trabajo y la resolución de problemas. De este modo, los/as alumnos/as suelen atender alternativamente a sus focos de interés y lo que plantea el docente; se produce así una atención flotante y dispersa que se captura ante ciertos disparadores.



Según Sanchez Rojo (2007), estos desafíos pedagógicos surgen por la diferencia entre la atención profunda inscripta en las generaciones más bien analógicas y la atención aumentada propia de las generaciones de las últimas décadas. Mientras que la atención profunda se caracteriza por la concentración en un solo objeto durante largos períodos de tiempo, ignorando los estímulos del exterior, prefiriendo una única corriente de información y teniendo una alta tolerancia a tiempos largos de concentración, la atención aumentada se caracteriza por el cambio rápido de concentración entre diferentes tareas, prefiriendo múltiples corrientes de información, buscando un alto nivel de estimulación y teniendo una baja tolerancia al aburrimiento. Este viraje se vincula con ciertos cambios en los patrones de producción de riqueza en la economía. Si durante miles de años la economía consistió en maximizar la producción de bienes, en las últimas décadas se produjo una inversión. Muchos consumos son ofrecidos sin coste monetario alguno como los diferentes productos (You Tube, Facebook, Instagram, Twitter, Snapch Chat, TikTok, etc.) de empresas tendientemente monopólicas como Google o Facebook que además contienen una producción apabullante de contenido y posibilitan un gran caudal de intercambios entre sus usuarios. El problema ahora es cómo optimizar la capacidad de recibir, filtrar, absorber, digerir esta producción descomunal de información, al menos por parte de quienes buscan materiales para la enseñanza. Este nuevo capitalismo generó una mercantilización de nuestras atenciones en donde diferentes actores económicos compiten por capturarlas. Esta economía —que tuvo en la televisión y la publicidad sus primeras expresiones— es potenciada por la capacidad que ofrecen los medios digitales y conectivos de generar una cantidad de información exponencial, con una facilidad de acceso ilimitado y con una popularización de estos medios que vuelven a la atención un valor de cambio, alterando los regímenes atencionales de las nuevas generaciones (Citton, 2014).

Como nos decía un profesor de residencia cuando conversábamos sobre las estrategias de enseñanza y los recursos didácticos que llevan las/os estudiantes a las escuelas secundarias:

Marcelo: En general es búsqueda de cuestiones innovadoras para el momento de ruptura, de inicio, por eso te decir bueno, llegaron veinte pibes del recreo que están en cualquiera y los tengo que convocar a Irigoyen o la Segunda Guerra Mundial. ¿Cómo genero esa ruptura? Entonces es ahí donde más se ponen a pensar en algo que los asombre, los sorprenda para poder convocarlos.

En definitiva, la convivencia, que por momentos se tensa, entre los diferentes regímenes atencionales en la escuela secundaria exige que las/os estudiantes pongan en juego determinados saberes para captar la atención con el fin de dar a conocer aquello que el otro no sabe, no busca o no reconoce. Por tal motivo consideramos que estas/os estudiantes construyen durante la práctica una trama de saberes, tácticas y experiencias orientadas en seducir pedagógicamente a sus alumnos/as con los conocimientos que “ponen sobre la mesa”.

### **2.3 Seducción pedagógica o sobre los saberes en torno a la captación de la atención.**

La cuestión de la atención ha sido desde siempre un problema educativo vigente. A lo que asistimos hoy es, en todo caso, un nuevo capítulo de esa larga marcha por seducir con los saberes que los docentes ponemos a disposición. Al respecto, los profesores de residencia docente nos contaban las siguientes estrategias y recursos que plantean sus estudiantes:

Sonia: Se me ocurren dos grandes grupos bien diferenciados. Los que están más aferrados al manual y al texto y la pregunta por ahí más de ubicación de información y aquellas que buscan salir de eso y entonces tienen una cuestión de análisis de imagen, de llevar un pequeño video, están trabajando muchas cuestiones vinculadas a cosas nuevas, memes, Instagram...

Marcelo: Recuerdo un estudiante que había hecho el Facebook de Colón en el que contaba toda su trayectoria desde la salida en España. Los pibes salieron reenganchados con ir escribiendo en ese Facebook cómo Colón iría relatando lo que no sabía, lo que esperaba o lo que se encontró, intentando meter siempre la tecnología...

Pareciera que algunas estrategias de enseñanza que funcionan en la captación de la atención son las que articulan los saberes disciplinares con los artefactos y medios digitales a partir de los cuales socializan los/as alumnos/as de escuela secundaria. Testimonios similares nos relataron algunas/os estudiantes de sus experiencias como Laura que trabajó el rol de las mujeres en la revolución industrial o Federico que trabajó la conquista de América.

Entrevistador: ¿Y por qué decidiste usar esas imágenes?

Laura: Porque sentía que iba a tener más impacto. Mi idea era que se pudiera analizar, que se viera que el movimiento feminista venía de mucho antes, pero ver que tiene modificaciones y cuáles eran las reivindicaciones, entonces sentía que con las imágenes iba a llegar al impacto...

Entrevistador: ¿Y causó ese impacto?

Laura: Sí, de hecho me decían: "Uhh, acá está prendiendo fuego algo". Yo decía: "Bueno y esto, ¿qué es?", y los pibes me decían "esto está escrito en inglés", y yo decía "bueno, ¿nosotros qué estamos viendo? El foco de la revolución".

Federico: También un día les hice hacer un perfil de Instagram de un conquistador. Muchos no lo hicieron con el celular sino por escrito pero pensar en esa experiencia, que para ellos es cotidiana, de ver perfiles de Instagram, o sea cómo se construye un perfil, imprimirle el contenido que estábamos viendo nosotros...

Entrevistador: ¿Y qué tal resultó la actividad?

Federico: Tenían información básica que incluir, ciertos aspectos básicos para tener en cuenta y salieron cosas super divertidas o copadas que lo hicieron muy ameno. Porque además cuando se los dije fue como: "¿qué me estás pidiendo?" Se mataron de risa algunos porque decían: "¿cómo esto va a ser una actividad de una clase?". Pero eso fue en grupo y la verdad que todos iban tirando, iban poniendo su parte, cuando se iban corriendo de eje les decía "tengan en cuenta que tiene que ser con lo que estuvimos trabajando". Salí algo copado porque si bien ponían cosas graciosas, algo más caricaturesco del perfil de la red, tenía un contenido.

Al parecer, por la declinación de la clase magistral y la variación de los regímenes atencionales, las estrategias de enseñanza centradas en los procesos de escritura y de exposición pasan a un segundo plano. En cambio, comienzan a ocupar un lugar más relevante la participación y la oralidad en la escena de clase junto con recursos didácticos centrados en imágenes (fotografías, infografías, videos) y audios (canciones). Algunos estudios sustituyen el enunciado dar clase –ligado a la clase magistral –por hacer la clase para enfatizar el uso que hacen los docentes de distintos dispositivos pedagógico-didácticos y artefactos para poder llevar adelante su trabajo docente en las escuelas secundarias (Falconi, 2016). Otros indagan el uso de los artefactos culturales tecnológicos digitales para enseñar por parte de las/os estudiantes de profesorado y plantean que este uso se vincula con la motivación o el entretenimiento ante la hipótesis de aburrimiento de sus alumnos/as; también usan estos artefactos para resumir, ilustrar o como disparadores. (Rodríguez, 2019). En esta sintonía, Dussel y Trujillo (2018) afirman que la imagen es considerada tanto como un fijador de contenidos, fuente de información e ilustración, como una forma de convocar a los/as alumnos/as desde la expresión de sus gustos, para que se "enganchen". En general, la imagen es un disparador para ir hacia un contenido curricular que se considera valioso. Siguiendo a las autoras, este uso del lenguaje

visual pocas veces es acompañado de una problematización sobre los criterios de selección y presentación en los que prima la calidad visual y técnica de una imagen antes que su vínculo con un referente determinado o su pertinencia científica y de contenido.

Ahora bien, como señala una estudiante, la puesta en acto de estos recursos y estrategias no están libres de largos y dificultosos procesos de búsqueda, de invención y creatividad que por momentos resulta desgastante, incluso frustrante para las/os estudiantes de profesorado. Cuando les preguntamos sobre cómo se le ocurrieron los recursos seleccionados nos contaron lo siguiente:

Laura: Me costó bocha, un montón, un montón. Estaba como medio trabada, también por una cuestión que a veces me sobre exijo entonces por ahí planificaba algo y después lo borraba, lo tiraba, hacia otra cosa. Había ido a mi primera clase que ya mi profe de prácticas me había marcado que había muchos momentos expositivos largos, que me dijo que los tenía que evitar, me di cuenta en la práctica que sí los tenía que evitar, si bien me seguían yo sé que no es lo que más les copó. Sacada

Las/os estudiantes entrevistados tenían como preocupación poder cautivar a sus alumnos/as y llamarles la atención con los contenidos que buscaban enseñar. Estas preocupaciones se volcaban en las complejidades que se les presentaban para armar planificaciones que impacten, cautiven, seduzcan a sus alumnos/as.

Martín (25 años Escuela secundaria pública - ISFD – Historia): Lo que es mi fuerte cuando doy clases es presentar varias fuentes, manuales escolares o bibliografías, porque a mí lo que me interesa es que puedan desarrollar el pensamiento crítico. Creo que eso es a lo que voy más a fondo en una clase, que puedan ver varias perspectivas sobre un mismo hecho.

Las estrategias de captura de la atención se entran con los saberes disciplinares y con las estrategias de enseñanza propias de la didáctica específica, para nuestro caso la enseñanza de la historia. Es así como el uso y análisis de fuentes, la multirreferencialidad y la multicausalidad (Gonzalez, 2014) aparecen como otros criterios que se tienen en cuenta para organizar y hacer sus clases. De este modo, los saberes involucrados en la creación y búsqueda de materiales que cautiven ocupan un rol más preponderante que debe articularse con los saberes consolidados en la FDI sobre qué y cómo enseñar. Son saberes que exceden a lo técnico ya que se articulan con saberes de cultura general a partir de los cuales se amplían los lugares posibles donde buscar y se construyen filtros para seleccionar contenidos. De este modo, se teje una trama compleja de saberes a partir de la que estas/os estudiantes construyen sus propuestas pedagógicas. Propuestas que con dedicación, esfuerzo y algunas frustraciones producen un tiempo escolar que dialoga con los regímenes atencionales de sus alumnos/as sin renunciar a la búsqueda de atenciones orientadas al estudio y al ejercicio con los temas que traen a clase.

### 3. CONCLUSIONES

A partir de entrevistas realizadas a futuros/as docentes y a sus profesores/as de residencia docente recuperamos algunos desafíos educativos que surgen en este momento de la FDI. Estos desafíos se vinculan con las estrategias de enseñanza y los recursos didácticos que las/os estudiantes exploran, buscan, crean a fin de construir propuestas educativas en un contexto en el que la clase magistral — como estrategia que fue dominante en la enseñanza en la escuela secundaria — se encuentra en declive. Para dar respuesta, estas/os estudiantes articulan los saberes disciplinares y pedagógicos



con otros saberes emergentes orientados a la captación de la atención. Se trata de una exploración que realizan bajo la tutela y acompañamiento de sus docentes de residencia como también de sus pares y otros profesores de la carrera. Estas propuestas buscan dialogar con los códigos de sociabilidad de sus alumnos/as forjados por la cultura digital y conectiva. En efecto, la participación oral, la lectura compartida, el uso de imágenes y plataformas digitales (o los géneros discursos que estas construyen) ocupan un lugar de relevancia en sus clases, dejando en segundo lugar la exposición y la escritura. Es decir, tejen propuestas de enseñanza con momentos de atención profunda hilvanados con momentos de atención dispersa. De ese modo, ensayan sus primeros pasos en hacer escuela. Es decir, de generar un espacio y tiempo escolar en los que sus alumnos/as puedan aplicarse con atención, disciplina y perseverancia en los saberes que “ponen sobre la mesa” (Larrosa, 2019).

Estas son algunas reflexiones preliminares de una investigación en curso. Resta indagar cómo viven y transitan estos procesos quienes estudian en el profesorado universitario. Asimismo, como se dijo al inicio, los desafíos pedagógicos con los que se encuentran las/os estudiantes durante la residencia docente se inscriben en un contexto en el que las subjetividades emergentes establecen entre sí nuevos vínculos como también nuevas relaciones con los saberes y con las formas de acceso, producción y distribución de información y contenidos. En este contexto, la nueva ecología de los medios digitales y conectivos juega un papel central no sólo en la distribución de información sino en el rol que ocupan como mediadores entre los sujetos. Mediaciones alimentadas por la actividad constante y permanente en un entorno estéticamente transparente pero bajo la opacidad de sus algoritmos y organizadas bajo determinados parámetros: el mandato de estar siempre disponibles, la popularidad como criterio de jerarquización y la dataficación como emergencia de un nuevo lenguaje dominante, (Van Dijk, 2017, Rueda, 2014). Al respecto, para próximos escritos esperamos profundizar el análisis sobre los modos en que estos medios —y sus algoritmos— inciden en las planificaciones y puesta en acto de las clases en las escuelas secundarias por parte de las/os estudiantes de profesorado.

## **BIBLIOGRAFÍA** (Arial 10 para la bibliografía)

- ARMELLA, J (2015) Tecnologías de la Información y la comunicación: Un estudio socio-pedagógico en escuelas secundarias públicas emplazadas en contextos de pobreza urbana. (Tesis de doctorado inédita). Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires, Argentina.
- BERGALA, A. (2007). La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella. Editorial Laertes.
- BIRGIN, A. (2017). De la formation des professeurs et de l'élargissement des droits en Argentine. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. 74, 69-78.
- CANE, M. (2014[1884]) Juvenilia. Siglo XXI.
- CITTON, Y (2014). L'économie de l'attention. La Découverte
- DAVINI, M. C. (1996) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Bs.As.: Paidós.
- DE MARCO, L. (2018) Los sentidos en torno a la obligatoriedad de la escuela secundaria en la formación de profesores/as. Un análisis en dos instituciones formadoras del sur del Conurbano Bonaerense. (Tesis de maestría inédita). FLACSO, Bs.As.
- DUBET, F. (2010). “Crisis de la transmisión y declive de la institución”. *Revista Política y Sociedad*, Vol 47 Nro2.

- DUSSEL, I. y TRUJILLO REYES, B. (2018) ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. *Perfiles Educativos* vol. XL.
- IGLESIAS, A. (2020) Irrupción de las nuevas tecnologías en las escuelas secundarias y desafíos de la formación docente en el siglo XXI. Año 11 - Número 20 – 2020. *Virtualidad, Educación y Ciencia*.
- FRASER, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación *Revista de Trabajo*, 6, 83-99.
- FERRÉS, J. y PISCITELLI, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38(8), pp. 1-7.
- HUERGO, J. (2001). Desbordes y conflictos entre la cultura escolar y la cultura mediática. *Nómadas* (Col), núm. 15, pp. 88-100
- LARROSA, J. (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor*. Noveduc.
- MAGGIO, M. (2012). Enriquecer la enseñanza. Los ámbitos con alta disposición tecnológica como oportunidad. Paidós.
- MEIRIEU, P. *Frankenstein educador*. (1998[1996]) Editorial Laertes.
- PEIRONE, F. (2018) El saber tecnológico. De saber experto a experiencia social. *Virtualidad, Educación y Ciencia* 10 (18)
- PINEAU, P. (2020). "El orgullo de enseñar. Formación y trabajo docente en la historia argentina reciente" en Puiggrós, A. (dir.). *Avatares de la educación en el período democrático (1983-2015)* Tomo IX de la colección: "Historia de la Educación en la Argentina" Editorial Galerna: Buenos Aires (en prensa).
- RUEDA, R. (2014). (Trans)formación sociotécnica, subjetividad y política. *Pedagogía y Saberes* 40, 11-22.
- SÁNCHEZ ROJO, A. (2019). Pedagogía de la atención para el siglo xxi más allá de una perspectiva psicológica. *Revista Española de Pedagogía*, 77 (274), 421-436.
- SERRES, M. (2016). *Pulgarcita*. Fondo de Cultura Económica.
- SRNICEK, N. (2018). *Capitalismo de plataformas*. Caja Negra.
- TENTI FANFANI, E. (2012). *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. Unesco.
- TERIGI, F. (2013). *Saberes docentes. Qué debe saber un docente y por qué*. VIII Foro Latinoamericano de Educación. Santillana.
- VAN DIJCK, J. (2016) *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*. Siglo XXI